

Tenorth, Heinz-Elmar

## **Laute Klage, stiller Sieg. Über die Unaufhaltsamkeit der Pädagogik in der Moderne**

*Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenzen, Dieter [Hrsg.]; Otto, Hans-Uwe [Hrsg.]: Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Beiträge zum 13. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 16.-18. März 1992 in der Freien Universität Berlin. Weinheim ; Basel : Beltz 1992, S. 129-139. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 29)*



### Quellenangabe/ Reference:

Tenorth, Heinz-Elmar: Laute Klage, stiller Sieg. Über die Unaufhaltsamkeit der Pädagogik in der Moderne - In: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenzen, Dieter [Hrsg.]; Otto, Hans-Uwe [Hrsg.]: Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Beiträge zum 13. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 16.-18. März 1992 in der Freien Universität Berlin. Weinheim ; Basel : Beltz 1992, S. 129-139 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-223353 - DOI: 10.25656/01:22335

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-223353>

<https://doi.org/10.25656/01:22335>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.  
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

29. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

29. Beiheft

# Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise

Beiträge zum 13. Kongreß der  
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft  
vom 16.–18. März 1992  
in der Freien Universität Berlin

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von  
Dietrich Benner, Dieter Lenzen und Hans-Uwe Otto

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1992

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

*Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise* : vom 16.–18. März 1992  
in der Freien Universität Berlin / im Auftr. des Vorstandes hrsg. von Dietrich Benner ... –  
Weinheim ; Basel : Beltz, 1992

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 29)

(Beiträge zum ... Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; 13)

ISBN 3-407-41129-4

NE: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft;

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge zum ...

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1992 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung (DTP): Klaus Kaltenberg

Druck: Druck Partner Rübelmann GmbH, 6944 Hemsbach

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3-407-41129-4

# Inhaltsverzeichnis

## I. Öffentliche Ansprachen

DIETRICH BENNER .....	15
RITA SÜSSMUTH .....	17
CHRISTINE BERGMANN .....	24
KLAUS DIETZ .....	26

## II. Öffentliche Vorträge

DIETRICH BENNER Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise ....	31
MICHA BRUMLIK Nationale Erziehung oder weltbürgerliche Bildung: Moralischer Universalismus als pädagogisch-praktische Kategorie .....	45
HANS-JOCHEN GAMM Die bleibende Bedeutung eines kritischen Marxismus für die erziehungswissenschaftliche Diskussion .....	59
DIETER LENZEN Reflexive Erziehungswissenschaft am Ausgang des postmodernen Jahrzehnts oder Why should anybody be afraid of red, yellow and blue? .....	75
KÄTE MEYER-DRAWE „Projekt der Moderne“ oder Antihumanismus. Reflexionen zu einer falsch gestellten Alternative .....	93
MARIA NICKEL Geschlechtererziehung und -sozialisation in der Wende. Modernisierungsbrüche oder -schübe? .....	105
HELMUT PEUKERT Die Erziehungswissenschaft der Moderne und die Herausforderungen der Gegenwart .....	113

HEINZ-ELMAR TENORTH	
Laute Klage, Stiller Sieg.	
Über die Unaufhaltsamkeit der Pädagogik in der Moderne .....	129
EGON SCHÜTZ	
Humanismuskritik und Modernitätskrise. Eine Exposition .....	141

### III. Symposien: Berichte/Vorträge

Symposion 1. Revision der Moderne?	
Philosophische und systematisch-pädagogische Analysen .....	153
HELMUT PEUKERT	
Vorbemerkung .....	153
VOLKER GERHARDT	
Individualität und Moderne.	
Zur philosophischen Ortsbestimmung der Gegenwart .....	154
MARIETTA HELLEMANS	
In permanenter Tragik existieren .....	159
KLAUS-MICHAEL WIMMER	
Intentionalität und Unentscheidbarkeit.	
Der Andere als Problem der Moderne .....	163
JÖRG RUHLOFF	
Traditionen der Postmoderne in Antike und Renaissance. Zur Theorie und Geschichte des problematischen Vernunftgebrauchs in der Pädagogik ....	167
Symposion 2. Realität und Fiktionalität in der pädagogischen Historiographie .....	175
DIETER LENZEN	
Warum pädagogische Historiographietheorie? .....	175
KLAUS MOLLENHAUER	
Konjekturen und Konstruktionen. Welche „Wirklichkeit“ der Bildung referieren Dokumente der Kunstgeschichte? .....	178
ALFRED LANGEWAND	
Der fiktionale Überschuß einer kongenialen Rekonstruktion pädagogischer Theoriegeschichte am Beispiel Herbarts .....	181
PETER DREWEK	
Fiktionale Anteile schulgeschichtlicher Forschung über das 19. Jahrhundert .....	182
HEINZ-ELMAR TENORTH	
Sozialgeschichte, Selbstreflexion, Empirie – Wahrheitsansprüche und Fiktionalität pädagogischer Geschichtsschreibung über die NS-Zeit .....	185

DIRK RUSTEMEYER	
Identität als faktische Fiktion? .....	187
ANNETTE STROSS	
Die Paradoxie historischen Orientierungswissens – Zur Unmöglichkeit von Identitätsstiftung angesichts der Fiktivität des Stiftungsziels .....	188
GERHARD DE HAAN	
Ein neues Kapitel: Die vielen Geschichten über die DDR-Pädagogik .....	190
PETER DIEPOLD/ADOLF KELL	
Symposion 3. Modernität der deutschen Berufsausbildung im Kontext der europäischen Integration .....	193
RUDOLF W. KECK/GISELA MILLER-KIPP/PETER ZEDLER	
Symposion 5. Abschied vom Erziehungsstaat .....	217
HELMUT HEID/ANDREAS KRAPP	
Symposion 6. Wertorientierung der Erziehungswissenschaft. Geisteswissenschaft versus Empirie .....	225
Symposion 7. Wandel von öffentlicher und privater Erziehung. Unvollständige Modernisierung und Modernitätskritik .....	245
MARIA-ELEONORA KARSTEN	
Vorwort .....	245
JULIANE JACOBI/PIA SCHMID	
Weiblichkeit als Gegengift. Frauenbilder aus den Anfängen der Pädagogik .....	245
ROTRAUT HOEPEL	
Mütter und Kinder zwischen Allmacht und Ohnmacht .....	247
MARIA-ELEONORA KARSTEN	
Zur Institutionalisierung von Kindheit in Öffentlichkeit und Privatheit ...	250
HILDEGARD MACHA	
Gesellschaft im Umbruch: Wandlungen von Kindheit und Familie in den Neuen Ländern .....	252
MARGRIT BRÜCKNER	
Frauenprojekte zwischen geistiger Mütterlichkeit und feministischer Arbeit .....	254
ELISABETH DE SOTELO	
Feministische Sozialpädagogik .....	257
THOMAS RAUSCHENBACH	
Soziale Berufe und öffentliche Erziehung. Von den qualitativen Folgen eines quantitativen Wandels .....	261

GISELA JAKOB	
Zur Biographisierung des Ehrenamtes. Veränderungen in der Folge gesellschaftlicher Individualisierungsprozesse .....	267
URSULA RABE-KLEBERG	
Frauenbildung und Beruf – Bildung und Frauenberuf: ... immer noch ein ungeklärtes Verhältnis! .....	270
Symposium 8. Die Modernisierung und ihre Kinder. Standardisierung der Lebensvollzüge und Formen kultureller Selbstgestaltung .....	
	273
KARL NEUMANN/GISELA WEGENER-SPÖHRING	
Einleitung .....	273
KARL NEUMANN	
Zeit für Kinder und Zeit der Kinder. Kindheit in der Moderne zwischen Zeitökonomie und Zeitautonomie .....	274
MARIE-LOUISE SCHMEER-STURM	
Die Musealisierung der Welt im Zeichen der Postmoderne. Konsequenzen für die freizeitpädagogische Arbeit mit Kindern und Familien .....	278
URSULA NISSEN	
Freizeit und moderne Kindheit – Sind Mädchen die „modernerer“ Kinder? .....	281
JOHANNES FROMME/WOLFGANG NAHRSTEDT	
Von Old Shatterhand zu Super Mario Land? Die moderne Freizeit-, Spiel- und Unterhaltungswelt der Game-Boy-Kinder .....	284
GISELA WEGENER-SPÖHRING	
Moderne Kindheit und Politik für Kinder: Podiumsdiskussion .....	288
Symposium 9. Neue Herausforderungen an Schul- und Sonderpädagogik: Integration behinderter Kinder und Jugendlicher ins allgemeine Schulwesen .	
	293
MONIKA A. VERNOOIJ	
Eröffnung und Einführung .....	293
JAKOB MUTH	
Zum Stand der Entwicklung der Integration Behinderter in den Bundesländern – Von den Empfehlungen des Bildungsrates bis zur Gegenwart ...	295
GEORG ANTOR	
Erfahrungen mit dem gemeinsamen schulischen Lernen Behinderter und Nichtbehinderter und das Problem der Grenzziehung .....	297
JÖRG RAMSEGER	
Das didaktische Dilemma integrativer Pädagogik .....	301
ANDREAS MÖCKEL	
Wer versagt, wenn Kinder in der Grundschule versagen? .....	304



URS HAEBERLIN	
Integration zwischen Ängsten und Hoffnung .....	307
ALFRED SANDER	
Selektion bei Integration?	
Der Beitrag von Sonderpädagogischen Förderzentren .....	311
CHRISTA HÄNDLE	
Integration Behinderter als Impuls zur Stärkung anderer integrativer Organisationsformen im Bildungssystem Deutschlands? .....	314
RAINER LERSCH	
„Integration ohne Grenzen“ .....	316
Symposium 10. Modernisierung des Bildungssystems im Spannungsfeld von Entberuflichung und neuer Beruflichkeit .....	319
JOACHIM DIKAU	
Vorbemerkung .....	319
KARLHEINZ A. GEISSLER/GÜNTER KUTSCHA	
Modernisierung der Berufsbildung – Paradoxien zwischen Entberuflichung und neuer Beruflichkeit .....	320
PETER FAULSTICH	
„Qualifikationskonservatismus“ in Klein- und Mittelbetrieben als Modernitätswiderstand oder Überlebensstrategie .....	326
INGRID LISOP	
Bildung und Qualifikation diesseits von Zwischenwelten, Schismen und Schizophrenien .....	329
WILTRUD GIESEKE	
Erwachsenenbildung zwischen Modernisierung und Modernitätskritik ...	337
Symposium 11. Modernisierungsverläufe und Modernisierungskrisen im Bildungsbereich: theoretische Modelle und vergleichende Perspektiven .....	343
VOLKER LENHART/JÜRGEN SCHRIEWER	
Bericht über das Symposium .....	343
CHRISTEL ADICK	
Transnationale Merkmale moderner Schulentwicklung .....	345
KARL-HEINZ FLECHSIG	
Vielfalt und transversale Vernunft – Prinzipien postmodernen Denkens und die Modernisierungskrise in Bildungssystemen .....	351
GERO LENHARDT/MANFRED STOCK/MICHAEL TIEDTKE	
Modernisierung und Modernisierungskrise in der Schulentwicklung: Das Beispiel der DDR .....	361

Symposium 12. Pädagogik zwischen Tatbestandsgesinnung und Utopie – S. Bernfeld als Theoretiker der Pädagogik der Moderne .....	367
BURKHARD MÜLLER/LUISE WINTERHAGER-SCHMID	
Vorwort .....	367
ULRICH HERRMANN	
„Zwischen allen Stühlen“ – Bausteine zu einer <i>biographie intellectuelle</i> Siegfried Bernfelds .....	369
REINHART WOLFF	
Wiederentdeckung und Aktualität Siegfried Bernfelds .....	373
GÜNTHER SANDER	
Die „wundersame“ Bernfeld-Kritik in der DDR .....	377
REINHARD FATKE	
Siegfried Bernfeld und die Psychoanalytische Pädagogik .....	380
VOLKER SCHMID	
„Aufklärung des Gefühls“ zwischen Individualisierung und Tradition. Zur Widerständigkeit des Dialogs zwischen Psychoanalyse und Pädagogik bei Siegfried Bernfeld .....	385
BURKHARD MÜLLER	
War Bernfeld ein Eklektiker oder war er ein Systematiker pädagogischen Denkens? .....	388
REINHARD HÖRSTER	
Übergangsfähigkeiten. Der positive Barbar, der Normalpädagoge und der gut informierte Bürger. ....	392

#### IV. Podium

DIETER LENZEN

Bericht über das Podium: „Zur Situation der Erziehungswissenschaft in den alten und neuen Ländern der Bundesrepublik Deutschland“ .....	401
--	-----

V. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge .....	415
---	-----

# Laute Klage, stiller Sieg

## Über die Unaufhaltsamkeit der Pädagogik in der Moderne

### I.

Nach der Mitte des 18. Jahrhunderts, zur Ursprungszeit der Moderne also, deren weiteren Verlauf samt seinen Ergebnissen wir während dieses Kongresses diskutieren, wird über Pädagogik und Erziehungswissenschaft in einer Weise gesprochen, die danach selten geworden ist und heute geradezu verwundern muß. Ein schweizerischer Schriftsteller z.B., der zwar als Autor bekannt, im bürgerlichen Leben aber und auch bei seinen pädagogischen Unternehmungen nicht sehr erfolgreich war, JOHANN HEINRICH PESTALOZZI, pries sein Gewerbe mit den größten Hoffnungen und Versprechen an. Das Verbrechen würde verschwinden, Moral und Sittlichkeit sich ausbreiten, der Mensch zu seiner wahren Bestimmung finden. Vergleichbar erhoffte sich ein bis heute bekannter Theologe 1826, in einer Vorlesung in Berlin, daß die richtige Einrichtung der öffentlichen Erziehung jede Revolution entbehrlich machen werde (SCHLEIERMACHER 1826, S. 41). Nicht nur MARGOT HONECKER hat sich also getäuscht.

Ein wenig früher, 1766, wurde auch über die Erziehungswissenschaft durchaus wohlwollend, nahezu emphatisch geschrieben. Anlässlich der Neuedition einer Zeitschrift, dem „Magazin für Schulen und die Erziehung überhaupt“, schrieben deren Herausgeber in ihrem Editorial zur Information des Publikums u.a.:

„Die Erziehungswissenschaft gehöret mit unter die Lieblinge unserer Zeiten. Wir sehen seit wenigen Jahren mehrern Eifer für ihre Bearbeitung und Anwendung, als vorher vielleicht in verschiedenen Jahrhunderten. Man überläset nicht mehr weder die Bildung des Herzens dem bloßen Zufall, oder der strengen Miene verdrüßlicher Pedanten, noch die Kultur des Verstandes, den magern Wörterbüchern und geirrenden Sammlungen barbarischer Namen ...

Wizlinge lernen nie versuchte Kräfte, zur Beförderung der Glückseligkeit wachsender Staaten anwenden, // Akademien theilen Preise aus, dem Frühlinge der Nation fruchtbare Blüthen zu gewinnen, und die Fürsten verwenden wetteifernde Summen auf eine hoffnungsvolle Erziehung ihres jugendlichen Volkes. Ein wichtigeres Geschäft hätte unserm Zeitalter nicht vorbehalten, und ein schönerer Geschmack unsern Jahren nicht gegeben werden können.“ (MAGAZIN ... 1767, S. 1–2)

Wir alle wissen, daß sich der „Geschmack“ bis in unsere Zeit verändert hat. Die „Wizlinge“ wenden ihren Erfindungsreichtum auf andere Themen, im Urteil der Welt gibt es wichtigere „Geschäfte“ als die Erziehungswissenschaft. Heute kann man weder die Segnungen der Pädagogik derart lauthals und unschuldig anpreisen, noch wird über die Erziehungswissenschaft gegenwärtig in diesen lobenden Worten gesprochen (obwohl immer noch Preise für ihre Texte ausgesetzt werden, freilich von ihr selbst oder der Industrie, nicht mehr von Akademien).

Die Zeiten sind anders, und zwar seit langem. Über die Disziplin und über die Erziehung hört man viel Tadel, und die Pädagogen klagen darüber, daß sie in der Öffentlichkeit die Anerkennung nicht finden, die sie für sich erwarten. Gegenwärtig sind es fast nur noch die Pädagogen selbst und gelegentlich einige emphatische Bildungspolitikern des linken und liberalen Lagers, die positiv von der öffentlichen Erziehung sprechen; und nicht einmal die sprechen in der Regel gut von der Erziehungswissenschaft<sup>1</sup>. Aber auch diese Klagen und Kritiken sind alt. Denn die „Krisen“-diagnosen der Pädagogen, die man als *basso continuo* ihrer Geschichte seit 1800 finden kann, gewinnen aus der leidvoll erfahrenen Differenz zwischen Selbst- und Fremdbild immer neue Nahrung und Kontinuität, auch bereichsspezifisch. Die Klage über den Aschenbrödel-Status der Sozialpädagogik hat z.B. 1990 einen der öffentlichen Vorträge unseres Kongresses beherrscht (THIERSCH 1990).

Mit meinem Vortrag unternehme ich angesichts dieser Situation selbstverständlich nicht den aussichtslosen Versuch, die Realität von Klage und Kritik zu negieren oder gar die Gründe generell zu bestreiten, die solche Manifestationen der Differenz zwischen pädagogischem Selbst- und Fremdbild immer neu hervorrufen; ich will aber auch nicht in larmoyante Töne verfallen und die Klagen nur wiederholen oder bekräftigen. Die Differenzenerfahrung der Pädagogen, ein Phänomen von erstaunlicher Kontinuität, weil es sich über allen Wandel der Moderne bis heute erhalten hat, verdient deshalb auch eine ernsthafte Analyse, denn sie verweist wohl auf Strukturprobleme, die mehr an Anstrengungen verlangen, als sie in bekannter Selbstdefensive oder erneuter Kritik investiert sind.

Meine These ist, daß man Pädagogik und Erziehungswissenschaft in der Moderne besser, vielleicht sogar erst dann angemessen versteht, wenn man auch für die Differenzbehauptungen und Krisenerfahrungen eine plausible Erklärung gibt. ‚*Plausibel*‘ heißt dabei, daß weder die guten Gründe der Kritik dementiert, noch die immer neue Ambition allein als Illusion entlarvt, sondern die Kontinuität der Differenz als Produkt der spezifischen Arbeit und Funktion von Erziehung in der Moderne selbst verständlich gemacht wird.

Um diese These zu prüfen, will ich mit einer Selbstprüfung der pädagogischen Klage- und Krisenrhetorik beginnen und auf diesem Hintergrund dann die Bedeutung der Differenzbehauptungen diskutieren. Der hier zugestandene Umfang, aber auch das Thema und die beanspruchte Beweislast zwingen zu Eindeutigkeit und Kürze. Ich beschränke deshalb meine Prüfung der pädagogischen Klage auf nur vier Themenfelder, und zwar auf „System“ und „Profession“ sowie auf „Disziplin“ und „Klientel“ der Erziehung. In diesen Themenfeldern lassen sich die Probleme der Pädagogik aber besonders deutlich abbilden und für diese Themenfelder gibt es aus der jüngeren Vergangenheit der pädagogischen Historiographie und der empirischen Bildungsforschung zugleich Längsschnittstudien, die sich nutzen lassen, um jenseits des Streits der Meinungen prüfbare Daten in Händen zu haben. Zunächst also, zur Prüfung der Klage-Topik der Pädagogik.

## II.

### (1) System

Mein erstes Stichwort heißt ‚System‘, und mit diesem Thema muß ich schon des Dankes wegen beginnen, den ich den Untersuchungen von GERHART PETRAT über die Sozialgeschichte von Unterricht und Erziehung schulde. Ihm habe ich das Adjektiv, also ‚still‘, entlehnt, mit dem ich den Sieg qualifiziere, der abschließend in seiner Eigenart ja erst noch zu diskutieren ist.

PETRAT gebraucht dieses Adjektiv sogar im Kontext von „Revolution“ (PETRAT 1979, S. 357ff.), und er bezeichnet mit dieser These – der von ihm behaupteten „stillen Revolution“ – die Tatsache, daß sich im öffentlichen Unterrichtssystem trotz aller politischen und pädagogischen Kontroversen eine eigene, und zwar ‚pädagogische‘ Form der Kommunikation durchgesetzt habe, ‚Unterricht‘ nämlich, als Mechanismus zur ‚Disziplinierung der Imagination‘. PETRAT behauptet revolutionäre pädagogische Veränderungen also nicht für so manifeste und vielleicht erwartbare Tatsachen, wie sie in der erfolgreich durchgesetzten Beschulung der heranwachsenden Generation gesehen werden könnten, auch nicht für die durchaus beachtliche Tatsache, daß die pädagogisch betreute Lernzeit einen immer größeren Anteil an der Lebenszeit eines jeden Menschen gewonnen hat. Das mögen Erfolge der Pädagogen sein, ihnen haftet aber z.B. der Makel an, daß es der Gesetzgeber ist, der die Kinder in die Schulen treibt, oder daß der Arbeitsmarkt einen Lernzwang erzeugt, den Pädagogen nicht für sich reklamieren wollen, weil er sie zu belasten scheint (z.B. GEISLER/HEID 1987).

PETRAT geht mit seiner Revolutionsdiagnose dagegen in den inneren Bereich der Schule, an einen Ort, an dem nach Meinung anderer Pädagogen jede ‚echte‘, jedenfalls jede Reform ausgeblieben sei, die den Namen des Pädagogischen verdient – aber er sieht den Erfolg dort. Unabhängig von den wechselnden Intentionen der Pädagogen, z.T. gegen sie, habe sich latent, aber unaufhaltsam der Mechanismus durchgesetzt, der für öffentliches Lernen in der Moderne charakteristisch sei, eine spezifische Form von Kommunikation, ‚Unterricht‘.

Auch in anderen Sozialgeschichten von Schule und Unterricht wird die Tatsache nicht bestritten, daß in diesen Institutionen die Entwicklung einer genuinen Kommunikationsform zu beobachten ist. Hier wird diese Tatsache freilich nicht allein historiographisch notiert oder als das an sich unwahrscheinliche Ereignis bestaunt, das es ja wohl war und ist, sondern zuerst pädagogisch qualifiziert. Die Tatsache der unterrichtlichen ‚Disziplinierung der Imagination‘ wird dann aber nur selten als Erfolg der Pädagogik gefeiert, man kann viel häufiger lesen, daß sich damit eine „Zivilisationsform“ durchgesetzt habe (RAUSCHENBERGER 1985), die den Menschen nicht durch Disziplinierung befreie, sondern ihn seiner Kompetenzen und Möglichkeiten enteigne und gegen das Subjektversprechen der Moderne zum Objekt mache.

Die Revolutionsthese dagegen argumentiert anders, nicht intentional, sondern funktional: Aus immer neuen Quellen läßt sich dann aber der Prozeß der Durchsetzung von Unterricht seit dem frühen 19. Jahrhundert ebenso zeigen wie die Entwicklung professionell-pädagogischer Kompetenzen im Umgang mit der neuen Zivilisationsform, die Kompetenz eingeschlossen, daß die Form als eine Realität begriffen wird, die in ihrer eigenen Gesetzmäßigkeit steigerbar ist. Pädagogik wird daher im Prozeß zur Reformpädagogik (LUHMANN/SCHORR 1988), bleibt aber doch ‚pädagogisch‘ (OELKERS 1989).

Auch die weitere Diagnose PETRATS, daß das Schulsystem nicht zu einer Form gerinnen konnte, mit der sich – im Unterschied zum Unterricht – zuverlässig auch die Erzeugung von erwünschten Gesinnungen, ‚Erziehung‘ also, habe durchsetzen lassen (PETRAT 1987), widerspricht dem Klage-ton der Pädagogen; sehen sie doch gerade in der Konstruktion erwünschter Gesinnungen die häufigste und zugleich, pädagogisch, unerwünschte Leistung der öffentlichen Erziehung (ohne aber z.B. historisch erklären zu können, daß gerade die Schulsysteme scheiterten, denen in Deutschland – vor 1914 oder nach 1950 – die größten Möglichkeiten der Gesinnungsbildung eingeräumt wurden).

In dieser funktionalen Perspektive gewinnt die Geschichte des Bildungssystems also zumindest eine ambivalente Gestalt: Auf der manifesten Ebene, laut und öffentlich, konkurrieren weitgehend erfolglos Erziehungserwartungen, auf der latenten Ebene, still und eher unbemerkt, setzt sich die pädagogische Form der Disziplinierung von Imagination durch. Das ist mithin ein Sieg, der Kontroversen stiftet und uneindeutig bleibt, daß aber das öffentliche Unterrichtssystem eine eigene, gegen Veränderung widerständige und insofern selbständige (oder, wenn man politisch codieren will, 'konservative') Institution geworden ist, das kann man schwerlich bezweifeln. Auch Kritiker der Schule tun das nicht; denn ihr Programm ist ja nicht die Abschaffung pädagogisch betreuten Lernens, sondern seine Funktionalisierung für den vermeintlich besseren Zweck. Sie setzen in aller Stille den Erfolg voraus, wollen ihn nur für sich selbst verwenden.

## *(2) Profession*

Die Profession der Pädagogen, ich komme zu meinem zweiten Stichwort, wird selbstverständlich diese Zuschreibung schon ihrem immensen Bestand an Klagen zuordnen, im besonderen, daß ihren lauterer Motiven erneut niedrige Beweggründe unterstellt würden. Das kann hier auf sich beruhen. Im Blick auf die Profession der Pädagogen hoffe ich einen anderen Mechanismus bewußt machen zu können, der bei der Topik der pädagogischen Klage zu beobachten ist, und der zugleich einer Erklärung der Differenz von Klage und Sieg vorarbeitet. Dieser zweite Aspekt betrifft die Historizität der Kriterien der Klage und zugleich ihre von alltäglichen Erfahrungen und 'objektiven' Indikatoren abgelöste Geltung. Am „Lamento der Lehrer“, wie man die Politik der Lehrerverbände heute kurz und bündig qualifiziert findet<sup>2</sup>, ist dieser Mechanismus besonders gut zu studieren. Auch an den Lehrerreaktionen auf die Kienbaum-Studie kann man alle Argumente, die ich meine, sehr eindeutig wiederfinden. Meine eigene Prüfung solcher Aussagen bezieht sich aber nur auf einen Teilbereich der Situation des Lehrerberufs, auf die materielle Lage der Lehrer. Ich beschränke mich auf diesen Indikator, weil er sich als Kriterium einer Prüfung einfach behandeln und im Längsschnitt gut verwenden läßt, aber auch, weil er grundlegende Bedingungen der sozialen Lage der pädagogischen Profession erhellt.

Wie steht es dann – historisch, seit dem frühen 19. Jahrhundert – um die Diagnose der Lehrer, daß es ihnen materiell schlecht gehe, schlechter jedenfalls als anderen vergleichbaren Berufen, so daß die Lage noch in einer jüngst erschienenen Geschichte des Lehrerberufs im Topos von „Eiselsarbeit für Zeisigfutter“ resümiert werden konnte (WALZ 1988). Viel Arbeit, wenig Lohn, das ist ja die Behauptung.

Bestätigen die historischen Befunde diese Interpretationen? Die Klagen der Lehrer über ihre Besoldung und über die Zurücksetzung innerhalb der Beamtenschaft und der gelehrten Berufe füllen zwar ganze Archive, ein genaueres Studium der Berufs- und Lebenssituation bestätigt die Selbstbeschreibungen der eigenen Lage aber allenfalls für den Beginn der Berufsgeschichte und auch hier nur für die Lehrer an Elementarschulen, dagegen kaum mehr für die weitere Entwicklung, und dann auch nicht mehr für die Elementarlehrer.

Bald nach 1820 ergibt sich schon ein anderes Bild, bereits bei den monetären Einkünften. Verglichen mit der Ausgangslage zeigt sich selbst für die Elementarlehrer ein rascher Anstieg und eine kontinuierliche Verbesserung der materiellen Lage:

– seit die Ausbildung und Anstellung der Lehrer staatlich normiert wird, entfernen sich

die Volksschullehrer rasch, aber sicher von den Vergleichsgruppen, z.B. der Ungelernten und der Landbevölkerung, mit deren Gehalt sie anfangs nicht konkurrieren können<sup>3</sup>;

- die Differenz wird noch manifest, wenn man nicht nur Einkünfte für definierte Zeitpunkte, sondern *Lebensverdienstkurven* vergleicht. Dann kann der Volksschullehrer um 1900 nahezu auf doppelte Einnahmen gegenüber qualifizierten Arbeitern rechnen, und anders als sie ist er auch gegen die damals noch geltenden strukturellen Bedingungen von Lohnarbeit, z.B. die Altersarmut, schon relativ früh gesichert (DEPPISCH/MEISINGER 1992, S. 301);
- auch gegenüber den übrigen Beamten ist ein rascher Aufstieg innerhalb des Besoldungssystems unverkennbar: Noch um 1820 hinter der materiellen Lage der Subalternbeamten weit zurück, können die Elementarlehrer sie gegen Ende des 19. Jahrhunderts faktisch überholen, nach 1920 auch in der tariflichen Einstufung;
- zumindest eine gravierende Verringerung der Differenzen aus der Ausgangslage ergibt sich auch im Vergleich mit anderen Lehrberufen: Während um 1810 die Relation der Einkommen von Berufseliten zu Elementarlehrern noch – in der Regel – bei 10:1, in Extremfällen sogar 35:1 war (wenn der Lehrer eines Gymnasiums 1.000, ein Universitätsprofessor gar bis zu 3.500 Taler, ein Landlehrer im Jahr aber nur 100 Taler verdiente<sup>4</sup>), ist diese Relation bereits um 1900 nahezu auf 2:1 (bei leitenden Lehrern und Professoren) bzw. 1,5:1 (im Verhältnis zu den Oberlehrern) geschrumpft.

Solche Daten ließen sich weiter bekräftigen, wenn man auch Hinweise auf Konsummöglichkeiten oder den Lebensstandard aufnähme. Dann wird aber auch sichtbar, daß die wahre Ursache der Klage nicht in der absoluten Höhe der Einnahmen, sondern in der relativen Gewichtung der Alimentation zu suchen ist. Es ist dann vor allem die Differenz zwischen der Zuschreibung der eigenen Bedeutung und der faktischen Situation, von der die Klage munitioniert wird. Die Besoldung bleibt hinter dem zurück, was der ‚Bedeutung‘ des Amtes nach Meinung der Lehrer entspräche. Aber die damit reklamierte Gleichstellung innerhalb der akademischen Berufe, z.B. mit den Juristen, wird nach 1918 erreicht und der Polizeibeamte, ehemals über dem Lehrer plazierte, kann heute von Lehrereinkünften nur träumen. Die materielle Lage der Lehrer rechtfertigt ihre Klage also nicht.

Die Lehrprofession macht deshalb früh auch die Differenz an einem weiteren Indikator fest, am Status ihres Wissens, und so wird ‚Verwissenschaftlichung‘ die zweite Strategie der Berufskonstruktion. Die Berufswissenschaft wird damit zum Hebel, den Status der Ausbildung und die materielle Stellung der Lehrer gleichzeitig zu befördern und, *uno actu*, auch noch das Siegel einer objektiv zu begründenden Verbesserung der pädagogischen Arbeit zu gewinnen. Ich komme also zu meinem dritten Thema:

### (3) Disziplin

Mit Verweis auf die pädagogische Wissenschaft können die Pädagogen während des gesamten 19. Jahrhunderts einen weiteren Aspekt ihrer Klage über die Welt verdeutlichen: Ist es für die Schulmänner doch ein ganz unverständliches und in seiner Eindeutigkeit auch schlagendes Indiz für ihre Mißachtung in der Öffentlichkeit, daß im Lande der weltweit bedeutendsten Theoretiker der Pädagogik – meist wird eine Liste von PESTALOZZI über FRÖBEL zu DIESTERWEG genannt – dieses Fach im Wissenschaftssystem nicht anerkannt und an den Universitäten nicht vertreten ist (z.B. REIN 1906). Bis 1914, so kann man diese Klage auch bestätigen, wird Pädagogik z.B. im größten deutschen Staat, in Preußen, an

Universitäten allenfalls im Nebenamt und von erfahrenen Praktikern gelehrt; sie ist aber auch an anderen Universitäten im deutschsprachigen Bereich (die Schweiz vielleicht ausgenommen) entweder nur marginal vertreten oder, wie in Österreich seit 1869/70, wenig geachtet. Als Berufswissenschaft der Lehrer ist die Erziehungswissenschaft schließlich nicht nur durch den institutionellen Ort ihrer Lehre, das Seminar, sondern auch durch den ihr dort aufgezwungenen doktrinen Status diskreditiert. W. DILTHEYS These über die „Anomalie“, als die man die wissenschaftliche Pädagogik seiner Zeit betrachten müsse, hält 1888 für die Disziplin nur fest, was tatsächlich ihre institutionelle und kognitive Realität ausmacht (DILTHEY 1888).

Wer auch nur oberflächlich die Wissenschaftsgeschichte des 20. Jahrhunderts kennen-gelernt hat, der wird wissen, daß es bei dieser Situation seit der Jahrhundertwende nicht geblieben ist. Nahezu exakt den Forderungen entsprechend, die von den organisierten Lehrern und ihren wissenschaftlichen Sprechern bis 1914 vorgetragen wurden, wird die Ausbildung der Lehrer verändert und der Status ihrer Berufswissenschaft verbessert. In zwei Etappen, bis 1933 und nach 1960, wird die Lehrerbildung vereinheitlicht, zunächst nach der Vorbildung, die für alle wissenschaftlichen Studien gefordert wird, also mit der Einführung des Abiturs, dann im Status der Ausbildung. Vor allem in der zweiten Phase, seit 1960, wird in den letzten 30 Jahren die Lehrerbildung insgesamt auf das Niveau wissenschaftlicher Hochschulen gehoben und der Status der wissenschaftlichen Pädagogik endgültig universitär. Durch die Veränderung der Lehrerbildung angestoßen, durch die Einführung eines Diplomstudiengangs forciert, wird dabei aus der relativ betulichen ‚Universitätspädagogik‘, die es schon seit etwa 1920 gibt, die gegenwärtige Erziehungswissenschaft.

Beschreibt man heute diese Disziplin mit den Indikatoren, die von der Wissenschaftsforschung bereitgestellt werden, dann erscheint sie auch keineswegs als benachteiligt – obwohl man das immer wieder hören kann –, sondern eher als eine ganz ‚normale‘ Disziplin<sup>5</sup>: Nach der Zahl ihrer Personen und nach dem Tempo ihres disziplinären Ausbaus gehört sie ohne Zweifel zu den Gewinnern der Bildungsexpansion; gemessen an Standards der wissenschaftlichen Produktivität bietet sie das ambivalente Bild, das die meisten Sozial- und Kulturwissenschaften zeigen (wenige produzieren viel, viele Autoren nahezu nichts). Die Erziehungswissenschaft weiß, daß man von Erziehung etwas wissen kann, und je präziser ihr dieses Wissen, zunehmend auch aus kontinuierlicher Selbstbeobachtung<sup>6</sup>, bekannt ist, desto deutlicher kann sie auch Krisendiagnosen mit guten Gründen selbständig erzeugen: Sie zeigt also kein harmonisches Bild, nur den Alltag einer Wissenschaft, wie es viele gibt.

System, Profession und Disziplin – das ist mein *erstes Zwischenergebnis* – geben mit ihrer Entwicklung seit dem frühen 19. Jahrhundert also wenig Beglaubigung für die viel zu hörende These, das Bildungswesen, seine Lehrer und ihre Berufswissenschaft lebten im Schatten der Moderne, am Rande der Gesellschaft und ohne politische und institutionelle Anerkennung. Rhetorisch mag das hier und da vielleicht noch überzeugen, in harten Indikatoren bestätigt sich die kontinuierlich zu hörende Klage nicht:

- für das Bildungssystem läßt sich nicht nur eine bis heute ungebrochene Expansion, sondern auch die gelungene Konstruktion einer eigenen Form der Arbeit beobachten,
- die Profession erlebte einen kontinuierlichen sozialen Aufstieg und
- die Disziplin einen Prozeß institutioneller Höherstufung und wissenschaftlicher Normalisierung.

Für diese Themenbereiche hat die kontinuierliche Klage deshalb auch einen leicht durch-



schaubaren und gut zu erklärenden Status: Sie ist selbst Produkt der Pädagogisierung, also der Strategie, zunehmend mehr gesellschaftliche Probleme dem Mechanismus anzuvertrauen, der mit System, Profession und Disziplin der Erziehung bezeichnet wird – dem pädagogischen Mechanismus, der auf Lernen setzt statt auf Recht, Politik oder Gewalt.

Deshalb gilt auch: Für die Disziplin sind Krisendiagnosen das Medium, den Erkenntnisfortschritt voranzutreiben und ihre eigene Modernisierung zu fördern; Profession und System wiederum – wenn sie nicht nur Statusinteressen verfolgen – reproduzieren in Klage und Kritik nur, was zur Moderne unaufhebbar gehört (BENNER/GÖSTEMEYER 1987), die Erfahrung, daß der Vollzug des Berufs von Selbstbeobachtung begleitet ist und das Bewußtsein seiner Alternative immer schon mit sich führt. ‚Reform‘ ist deshalb die Existenzform moderner Pädagogik von Beginn an, und die Erzeugung von Obsoleszenz die eigene Zeitlichkeit, die sie ihren Programmen gibt – man findet also das bekannte Geschäft<sup>7</sup>. Über diese Klagen muß man deshalb auch nicht übermäßig besorgt sein, man kann sie getrost der Eigendynamik von Bildungssystem und Erziehungswissenschaft oder der Tarifpolitik überlassen.

Systematisch schwieriger zu klären, sind dagegen die Klagen, die sich für den vierten Themenbereich vernehmen lassen, über die Klientel, d.h. angesichts der Adressaten der Erziehung, und wegen des ebenso unstrittigen wie ernüchternden Befundes, daß die Welt trotz der Versprechen der Pädagogen nicht besser geworden ist, während sich die Lage der Pädagogik verbessert hat. Ich komme daher zu meinem vierten und letzten Indikator:

#### (4) Klientel

Für die Epoche der Aufklärung, ich erinnere an den Anfang meiner Überlegungen, schienen Pädagogik und Erziehungswissenschaft vor allem deswegen so begehrt, weil sie als der geeignete Hebel aufgefaßt wurden, an den Wurzeln des Übels in der Welt mit ihrer Arbeit anzusetzen, bei den ‚rohen‘ und ‚ungebildeten‘, ohne ‚Industriosität‘ und Lerneifer in ihrer Privatheit dahinlebenden Kindern und Erwachsenen. Unterricht wurde entsprechend als Humanisierung des Menschen und als ‚Zivilisierung der Welt‘ verstanden (DIDEROT), die Schule als Stätte der ‚Politur‘ und ‚Bildung‘ des Geistes, das Geschäft der Erziehung als Aufgabe, die „Höherbildung der Menschheit“ zu befördern, als Arbeit also, die uns alle zu Moral und Sittlichkeit führen könne.

Davon, wer wollte es behaupten, ist bis heute trotz aller Erfolge von System, Profession und Disziplin allerdings wenig zu spüren – aber warum? Wie muß man diesen unbezweifelbaren Differenzbefund zwischen den Erwartungen des 18. Jahrhunderts und der Wirklichkeit der Folgezeiten lesen und verstehen? Allein als Indiz für die Erfolglosigkeit der Pädagogen und als Ausdruck ihrer kontinuierlichen Niederlage? Muß man den Befund gar zur Kritik der Gesellschaft verlängern, die zu ihrem eigenen Schaden die Pädagogik daran gehindert habe, die Welt zuverlässig zu bessern, so daß der Pädagoge nicht dazu kam, seine schöne Ambition zur Wirklichkeit eines weltumfassenden Unterrichts- und Erziehungsprogramms zu machen?

Im Duktus meiner Fragen kann man schon die Skepsis hören, die ich gegen eine solche Kritik an der Bildungspraxis und gegen eine ihr eingebundene, pädagogisch instrumentierte Kritik an der Gesellschaft mobilisieren würde. Die pädagogische Klage mag zwar den ausbleibenden *Erfolg* der Pädagogik anzeigen – nimmt man ihre Versprechen zum Maßstab; diese Differenzerfahrung dementiert *aber nicht die Unaufhaltsamkeit* der Pädagogik;

denn die liegt weniger auf der Ebene der lauten pädagogische Propaganda als in der *stillen Wirkung* des pädagogischen Mechanismus, in der eher nebenher realisierten, dafür umso wirksameren Konstruktion des modernen *homo paedagogicus*.

Nirgends deutlicher als beim Blick auf den Adressaten der öffentlichen, systemisch organisierten, professionell gestützten und disziplinar betreuten Erziehung kann man diese unaufhaltsame Wirkung von Pädagogik in unserer Gesellschaft erkennen.

Bevor man diesen *homo paedagogicus* jetzt rasch zum Zerrbild der eigenen Ambitionen deklariert, zum systemisch erzeugten homunculus, sollte sich die Pädagogik noch einmal ihrer Kritik der Welt und ihrer eigenen Ansprüche aus der Ursprungssituation moderner Pädagogik erinnern. Dort war doch der lernunwillige, fatalistisch seinem Schicksal ergebene, kollektiven Mächten vertrauende Mensch als das Erzübel für die Verbesserung der Welt bezeichnet worden; der lerneifrige Heranwachsende und Erwachsene dagegen, der seinen eigenen Kräften vertrauende und sich bildende Individualist, der unternehmerische Akteur war das positiv besetzte Gegenbild.

Exakt diese Differenz wurde aber bearbeitet: Heute ist der lernunwillige Mensch nicht nur gesellschaftlich weitgehend geschwunden, er ist auch öffentlich geächtet. Der *homo paedagogicus* dagegen ist zum Normalbürger geworden, lernbereit und bildungsbeflissen, in der Zuschreibung und bei der Ursachenerklärung von Erfolg und Mißerfolg, sogar für sein eigenes Leben, individualitätszentriert, immer auf dem Sprung, sich bietende Chancen der Weiterbildung zu ergreifen, zumindest aber trainiert, das Ausweichen vor solchen Angeboten in Begriffen der Lernbiographie selbst zu rationalisieren oder, nicht selten, Selbstelimination aus Bildungsprozessen als Indikator für den Status des Gebildeten zu feiern, der sich wieder den zweckfreien Dingen widmen könne.

Heute nimmt die heranwachsende Generation ihre eigene Biographie und ihre Möglichkeiten in der Welt offenkundig so wahr, wie Pädagogen und Bildungseinrichtungen immer schon Lebensläufe beschrieben haben und formen wollten, nämlich als kontinuierlichen, nach pädagogischer Starthilfe auf sich selbst gestützten, eigendeterminierten Lernprozeß, der in öffentlichen Schulen beginnt und in der lebenslangen Weiterbildung andauert (MEULEMANN 1988). Diese Art des Verhaltens zur Welt, ‚Lernen‘, ist damit eine der selbstverständlichsten Formen geworden, mit denen wir je individuell unser Leben organisieren (POLLAK 1991), eine unbestrittene Normalität<sup>8</sup>, inzwischen so sehr Teil des Alltags, daß die pädagogische Profession ihre eigene exklusive Rolle bedroht sieht.

Kann man als Pädagoge eigentlich mehr erwarten, als daß sich das Muster der Ordnung der Welt kollektiv durchsetzt, das man selbst erfunden hat? Sollten die Pädagogen nicht erhobenen Hauptes durch das Land gehen? Mein zweites Ergebnis heißt deshalb auch: In der Kontinuität der Klage wird nicht nur der Erfolg von Profession, System und Disziplin, sondern auch die ungeheure Wirkung, die Durchschlagskraft des pädagogisch erwünschten Musters der Lebensführung verkannt oder ignoriert – die Pädagogik bezweifelt, m.a.W., ihren Erfolg angesichts der inzwischen unbestreitbar generellen Geltung zentraler Prämissen ihrer eigenen Praxis.

### III.

Aber, und ich komme zu meinen abschließenden Erwägungen, vielleicht will sich die Pädagogik mit diesem Ergebnis gar nicht schmücken? Vielleicht liegt hier, in der Distanz gegenüber der Lernrealität und im Erschrecken angesichts umfassender Pädagogisierung, die

wahre Wurzel der pädagogischen Klagen und Differenzbehauptungen? Vielleicht ist ja auch in der Pädagogik das Phänomen der modernen Welt zu sehen, daß der übergroße Erfolg die Ursache ihrer Krisen ist, daß die Realisierung von Funktionsprämissen des Handelns die Basis des Handelns selbst bedroht? Darf man deshalb vom Sieg noch sprechen, wenn der Verbreitung von Lernwilligkeit zum Trotz die Menschen sich nicht gebessert haben und die Gesellschaft wenig Anzeichen für ihre Höherbildung zeigt?

Die hier angedeuteten Schwierigkeiten der Pädagogik mit den Konsequenzen ihrer eigenen Funktionsprämissen werden explizit bewußt, wenn man den homo paedagogicus im Kontext der Debatte über die unaufhaltsame ‚Pädagogisierung‘ stellt; dann kann man sogar den Charakter von ‚Siegen‘ diskutieren, nicht nur, weil Pyrrhus uns allen bekannt ist.

Die Siege der Pädagogik gehören offenkundig zu jener Art von Erfolgen, die man nicht im Moment des glücklichen Ereignisses und aus der Perspektive der ersten Nutznießer, sondern von den Folgen aus und im Blick auf das weitere Geschehen diskutieren muß. Die Wirkung der Pädagogik ist dann zwar immer noch unbestreitbar, ihre allmähliche und unaufhaltsame, in der Gegenwart sogar beschleunigte Sorge für sich selbst und für die Durchdringung der Welt mit den ihr eigenen Mechanismen des Lernens und der Lernbereitschaft.

Der Einspruch der Pädagogen gegen diesen Sieg ist dann aber ebenfalls nicht grundlos; denn Pädagogen vermissen etwas am Prozeß der Pädagogisierung, z.B. „Allgemeinbildung“ im pädagogisch-emphatischen Sinne“; und deshalb werten sie den Prozeß ab. Er habe eine „ideologische Seite“ (POLLAK 1991, S. 633, 632), vor allem, daß alles Lernen kaum mehr sei als die „subjektiv unerkannt bleibende Einübung von Verantwortung für individuell im Prinzip nicht Verantwortbares“.

Hier, in solchen Diagnosen, scheint mir *der systematische und unvermeidliche Grund der pädagogischen Klage* über die pädagogisierte Welt zu liegen, in der Tatsache, daß die Ausbreitung des Lernens ‚Bildung‘ nicht befördert hat, so daß die je partikulare, individuelle Rationalität und die Vernünftigkeit der Gattung nicht mehr aneinander gebunden sind. Das ist, analog zu GEORG SIMMEL gedacht, ein weiteres Exempel für die „Tragödie der Kultur“ (SIMMEL 1911). Die Klage der Pädagogen über die Tragödie der pädagogischen Kultur hat anscheinend ebenfalls in einem Funktionsprinzip der Moderne ihre Ursache und sie gewinnt aus seinem fortdauernden Anspruch die ihr eigene Kontinuität: Gegen alle Erfahrung mit dem Erziehungssystem suchen die Pädagogen im Bildungsbegriff nämlich die Entzweiung der modernen Welt wieder aufzuheben, subjektive und kollektive Vernunft zu versöhnen, nichts anderes also zu tun, als die Moderne selbst pädagogisch zu überwinden – und die Kritik des Verhaltens ihrer Adressaten ist dazu der erste Schritt.

An dieser Stelle liegt mir freilich die Kritik der Pädagogik näher als eine Bekräftigung ihrer Ansprüche. Die Unzufriedenheit mit der ‚Pädagogisierung‘ als modernem Muster der Lösung gesellschaftlicher Probleme, wie gerade Pädagogen sie vortragen, ist vielleicht verständlich, aber selbst nicht kritikimmun: Normativ müßte der Pädagoge seinen Adressatentadel mit der gewagten Annahme begründen, daß nur seine Konstruktion der Welt legitim sei – aber wer will das glauben? Gesellschaftstheoretisch wird ignoriert, daß ein jeder, der auf Pädagogisierung setzt (und auf Politisierung ebenso verzichtet wie er – wenigstens partikular – Verrechtlichung stillstellt), auch nicht mehr erwarten kann, als die Funktionsmechanismen der Pädagogik und das, was sie nach aller historischen Erfahrung zu leisten vermögen: Die Beeinflussung von Dispositionen, nicht die Kontrolle des Handelns, die Formierung von Prämissen für Aktionen, nicht die Aktion, die Pädagogisierung der Welt, nicht ihre Moralisierung. Erziehung verleiht, mit anderen Worten, keinen Durch-

griff auf die Welt, sondern allenfalls auf Menschen – und es ist eher tröstlich, daß sie dabei in ihrem Anspruch offenkundig immer neu begrenzt wird. Schließlich scheint es fast so, als gehöre es zu den nicht erwarteten Überraschungen der Pädagogen selbst, daß sie den Lernenden tatsächlich zur Selbstbestimmung befähigen, wenn auch nur zur Selbstbestimmung über sein Lernen, daß sie insoweit aber den homo paedagogicus erfolgreich konstruiert haben.

Zu den wiederkehrenden und zugleich wohl unvermeidlichen Enttäuschungen der Profession würde ich es dann rechnen, daß sich die Welt ansonsten, jenseits des Lernens, nicht nach dem Bilde der Pädagogen richten will oder mit deren Mechanismen gestalten läßt. Aber muß man, angesichts derart überspannter Erwartungen und im Blick auf die Geschichte der Pädagogik und die wenigen Versuche mit „Erziehungsstaaten“, auch nicht eher froh sein, daß die Pädagogen die Welt nicht weiter als bis zu Schule, Unterricht und sozialer Arbeit bestimmen können?

### Anmerkungen

- 1 Das Phänomen gibt es freilich auch in der Disziplin selbst, z.B. bei H. v. HENTIG, dem die Pädagogik lieb, die Erziehungswissenschaft ein Ärgernis ist.
- 2 Der Spiegel Nr. 41, 1991, S. 61 im Titelbeitrag „Chaos Schule. Mißwirtschaft im Klassenzimmer“ (für den übrigens ein Autor – M. DOERRY – verantwortlich zeichnet, der in Pädagogik promoviert wurde).
- 3 Meine Zahlen beziehen sich auf Preußen und sind der folgenden Arbeit entnommen: HERBERT DEPPISCH/WALTER MEISINGER: Vom Stand zum Amt. Der materielle und soziale Emanzipationsprozeß der Elementarlehrer in Preußen. Opladen 1992, bes. Kap. 4.3, S. 251ff.
- 4 Die Vergleichsdaten für die höheren Lehrer u.a. bei DEPPISCH/MEISINGER 1992, S. 263, u.a. für 1909, das Professorengehalt ist für SCHLEIERMACHER überliefert, vgl. TENORTH 1987. Anders als APEL 1985 sehe ich deshalb die Lehrer an den Gymnasien auch nicht im Elend, sondern nur in Differenz zu den noch besser besoldeten Juristen oder höheren Ministerialbeamten, mit denen sie sich vergleichen.
- 5 Das wird jetzt sogar für die Sozialpädagogik eingeräumt; vgl. H. 4, 1992 der Zeitschrift für Pädagogik, v.a. die Übersicht bei LÜDERS/WINKLER 1992.
- 6 vgl. z.B. die Beiträge in ZfPäd. 1/1990.
- 7 Insofern läßt sich auch generell etwas über die Geltung der Klagen und über ihre Typik sagen: Als Klagen von Professionen zeigen sie – in der sozialen Dimension – zunächst, daß es keinen objektiven Indikator für die Verbindung von Bedeutung und Gratifikation gibt, aber auch keine Bestimmung von Kriterien ohne Beteiligung der Profession (aber vor den Klagen der Pädagogen muß man ebenso auf der Hut sein wie z.B. vor dem Gejammer der Mediziner, die sich bereits verarmt fühlen, wenn Krankenkassen nur an die Senkung des Kostenanstiegs zu denken wagen). Die hier diskutierten Klagen haben auch eine typisch deutsche Färbung, die ich wenigstens erwähnen muß: Für den Beobachter ist und war nicht nur die materielle Lage sehr viel besser als bei den meisten außerdeutschen Amtsgenossen, auch das Ausmaß der Kontrolle wird in der Regel ebenso überzeichnet wie der vermeintlich inferiore Status der Ausbildung; eine Erziehungswissenschaft endlich, in den Dimensionen, die wir in Deutschland für selbstverständlich halten, löst außerhalb nur Erstaunen aus. Die bisher geprüften Diskrepanzbehauptungen lassen sich also leicht auflösen, als Indizien für professionelle, nationale oder berufstypische Muster der Wahrnehmung der Welt.
- 8 HARNEY 1992 kann das entsprechend schon glossieren; LÜDERS/KADE/HORNSTEIN (1991) können die Diffusion dieses Musters in den Alltag hinein zeigen – und tendenziell sehen sie das Ende professioneller und ausdifferenzierter pädagogischer Arbeit nahe, ein, wie ich meine, voreiliger Schluß.

### Literatur

- APEL, H.J.: Preußische Gymnasiallehrer 1820–1850. In: Vierteljahrschrift für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte 72 (1985), S. 353–368.
- BENNER, D./GÖSTEMEYER, K.-F.: Postmoderne Pädagogik: Analyse oder Affirmation eines gesellschaftlichen Wandels? In: ZfPäd 33 (1987), S. 61–82.

- DEPPISCH, H./MEISINGER, M.: Vom Stand zum Amt. Der materielle und soziale Emanzipationsprozeß der Elementarlehrer in Preußen. Opladen 1992.
- DIDEROT, D.: Plan des gesamten Schulwesens für die russische Regierung oder einer öffentlichen Erziehung in allen Wissenschaften. Teildruck in: Autorenkollektiv (Hrsg.): Quellen zur Geschichte der Erziehung. Berlin (DDR) <sup>8</sup>1978, S. 128–131.
- DILTHEY, W.: Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft (1888). In: Ders., Ges.Schr. Bd. VI, S. 56–82.
- GEISSLER, K.H.A./HEID, H.: Die Opfer der Qualifizierungsoffensive. In: Das Argument H. 166, 1987, S. 851–859.
- HARNEY, K.: Lernen soll man immer ... In: Sozialwissenschaftliche Literatur-Rundschau H. 22, 14 (1991), S. 57–61.
- KADE, J./LÜDERS, C./HORNSTEIN, W.: Die Gegenwart des Pädagogischen – Fallstudien zur Allgemeinheit der Bildungsgesellschaft. In: 27. Beih. der ZfPäd. Weinheim 1991, S. 39–65.
- LÜDERS, C./WINKLER, M.: Sozialpädagogik – Auf dem Weg zu ihrer Normalität. In: ZfPäd 38 (1992), S. XXXX
- LUHMANN, N./SCHORR, K.-E.: Strukturelle Bedingungen von Reformpädagogik. Soziologische Analysen zur Pädagogik der Moderne. In: ZfPäd 34 (1988), S. 463–480.
- MAGAZIN FÜR SCHULEN UND DIE ERZIEHUNG ÜBERHAUPT. 1. Bd., Frankfurt und Leipzig 1767; Vorbericht 1766.
- MEULEMANN, H.: Bildung im Lebensverlauf. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 8 (1988), S. 4–24.
- OELKERS, J.: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim/München 1989.
- PETRAT, G.: Schulunterricht. Seine Sozialgeschichte in Deutschland 1750 bis 1850. München 1979.
- PETRAT, G.: Schulerziehung. Ihre Sozialgeschichte in Deutschland bis 1945. München 1987.
- POLLAK, G.: Modernisierung und Pädagogisierung individueller Lebensführung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 87 (1991), S. 621–636.
- RAUSCHENBERGER, H. (Hrsg.): Unterricht als Zivilisationsform. Königstein/Wien 1985.
- REIN, W.: Pädagogisches Universitätsseminar. In: Enzyklopäd. Handbuch der Pädagogik Bd. 6, 2. Aufl. 1907, S. 531–546.
- SCHLEIERMACHER, F.D.E.: Pädagogische Schriften. (Ed. E. WENIGER /Th. SCHULTZE) 2 Bde., Bonn 1966.
- SIMMEL, G.: Der Begriff und die Tragödie der Kultur. Leipzig 1911 (ND in: G.S.: Philosophische Kultur. Berlin 1983).
- TENORTH, H.-E.: Lehrerberuf und Lehrerbildung. In: JEISMANN, K.-E./LUNDGREEN, P. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. III, München 1987, S. 250–270.
- THIERSCH, H.: „Aschenputtel und ihre Schwestern“ – Ausbildungsprobleme und Berufsbedarf im Diplomstudium Erziehungswissenschaft/Sozialpädagogik. In: ZfPäd 36 (1990), S. 711–727.
- WALZ, U.: Eselsarbeit für Zeisigfutter. Die Geschichte des Lehrers. Frankfurt a.M. 1988.

### *Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Allgemeine Pädagogik, Unter den Linden 9, O – 1086 Berlin